

Chiout, Herbert

Lehrerfortbildung in England, Schweden und Dänemark. Versuch eines Vergleichs

Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 6, S. 911-934



Quellenangabe/ Reference:

Chiout, Herbert: Lehrerfortbildung in England, Schweden und Dänemark. Versuch eines Vergleichs - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 28 (1982) 6, S. 911-934 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142384 - DOI: 10.25656/01:14238

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142384>

<https://doi.org/10.25656/01:14238>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 28 – Heft 6 – Dezember 1982

I. Essay

- JOHANNES KIERSCH: Die Pädagogik Rudolf Steiners (Waldorf-Pädagogik).
Zum gegenwärtigen Stand der Forschung 837

II. Thema: Zweite Phase der Lehrerbildung

- RUDOLF ZUR LIPPE: Einphasige Lehrerbildung in Oldenburg und Folgerungen für das Regelsystem:
Beobachtungen eines Beteiligten 847
- CARL-L. FURCK: Folgerungen eines auswärtigen Gutachters 865
- WALTER HOFFMANN: Projektorientierte Arbeit als „forschendes Lernen“ in der zweiten Phase der Lehrerbildung 869
- DIETER KUTZSCHBACH: Tagebuchnotizen zum Alltag in der Lehrerausbildung 883
- HORST WOLLENWEBER: Die zweite Phase der Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland 893
- HERBERT CHIOUT: Lehrerfortbildung in England, Schweden und Dänemark 911

III. Thema: Grundwerte

- GERNOT KONEFFKE: Wert und Erziehung. Zum Problem der Normierung des Handelns in der Konstitution bürgerlicher Pädagogik 935
- DIETRICH BENNER: Bruchstücke zu einer nicht-affirmativen Theorie pädagogischen Handelns 951

IV. Berichte

- WERNER S. NICKLIS: „Geschichtliche Anthropologie“ und Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Anmerkungen zu alten und „neuen Bemühungen“, die pädagogische Vernunft zu identifizieren 969

SENATSKOMMISSION FÜR
ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT DER
DEUTSCHEN

FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT: Bericht über die Tätigkeit 1976–1982 und Vorschläge
für Schwerpunkte erziehungswissenschaftlicher For-
schung 977

V. Besprechungen

WALTER HOFFMANN KONRAD GRÜNDER (Hrsg.): Unterrichten lernen 987

OTTO F. BOLLNOW HANS SCHEUERL: Pädagogische Anthropologie 990

PETER VOGEL PETER HÄBERLE: Erziehungsziele und Orientierungs-
werte im Verfassungsstaat 995

WALDEMAR NOWEY PETER MEUSBURGER: Beiträge zur Geographie des Bil-
dungs- und Qualifikationswesens 998

Pädagogische Neuerscheinungen 1002

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Prof. Dr. Dietrich Benner, Goethestr. 17, 4401 Altenberge;
Prof. Dr. Herwig Blankertz, Potstiege 48, 4400 Münster.

Besprechungsangelegenheiten bitte an Dr. Reinhard Fatke, Brahmsweg 19, 7400 Tübingen 1, senden. Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165f. und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhäus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

Dieser Ausgabe liegt ein Prospekt des Informationszentrums Sozialwissenschaften, Bonn, bei.

ISSN 0044-3247

HERBERT CHIOUT

Lehrerfortbildung in England, Schweden und Dänemark

Versuch eines Vergleichs

„Das wichtigste Ergebnis von Lehrerfortbildung muß eine bessere Ausbildung und Erziehung der Kinder sein.“

Aus: „Making INSET Work“

Vorbemerkungen

In Teil A werden die Einrichtungen und Maßnahmen der Lehrerfortbildung (LFB) sowie ihre Ziele in den drei Ländern nacheinander dargestellt. Wegen der großen Unterschiede im Gesamtbild der LFB der drei Nationen kann die jeweilige Deskription nicht nach einem bestimmten Raster erfolgen. Die Unterschiedlichkeiten der drei Bildungssysteme machten es nötig, der jeweiligen Beschreibung der LFB eine knappe Übersicht über die Strukturen des Bildungssystems voranzustellen, in welche die LFB-Einrichtungen eingebettet sind¹. Im Schlußteil C soll eine Auswertung versucht werden.

Im Deskriptionsteil A wird von ‚Instrumenten‘ der LFB gesprochen. Mit diesem Begriff können sowohl Einrichtungen als auch Organisationsformen gemeint sein. Bei jeder nationalen LFB bezeichne ich nur die Einrichtung als ‚Hauptinstrument‘, die m. E. in vergleichender Sicht das wichtigste LFB-Instrument seines Landes darstellt, ungeachtet dessen, ob die so apostrophierte Einrichtung auch in der Sicht der betreffenden Nation als das Hauptinstrument betrachtet wird.

Im bundesdeutschen Sprachgebrauch wird gelegentlich zwischen LFB und Lehrerweiterbildung (LWB) unterschieden. Dabei meint – nach nicht überall anerkannter Übereinkunft – LFB die Optimierung und Nachbesserung der pädagogischen und fachlichen Kompetenz des einzelnen Lehrers, bzw. der Lehrerschaft; wohingegen man mit LWB die Maßnahmen zur Statusveränderung (Leitung und Aufsicht von Schulen, Beratung, also: „*career promotion*“) anspricht. Im Raum der drei Nationen gehen Ziele und Maßnahmen von LFB und LWB ineinander über. In der internationalen Literatur ist es üblich geworden, auch die Abkürzung INSET („*in-service education for teachers*“) für LFB zu benutzen².

1 Es wäre reizvoll, der Geschichte einzelner nationaler LFB-Einrichtungen nachzugehen; das ist hier nicht zu leisten. Lediglich an einzelnen Stellen, wo es für das Gesamtbild wichtig ist, wird auf Vergangenes oder Künftiges hingewiesen.

2 Um meine Kenntnisse über LFB in den drei Nationen zu ergänzen und zu aktualisieren, halfen mir bei der Einbringung aktueller Unterlagen Erziehungswissenschaftler und Bildungspolitiker der betreffenden Länder; ihnen ist für die Unterstützung zu danken. Stellvertretend für alle Helfenden seien die mir befreundeten Pädagogen genannt: Lektor GÖTE RUDVALL, Lehrhochschule Malmö; Lektor HANS LAMMERS, Danmarks Lærerhøjskole Kopenhagen; MARTIN B. DAVIES, Leiter des Teacher's Centre in Kingston-upon-Thames. – Stand der Informationen: Sommer 1981.

A. Bestandsaufnahme der LFB in England, Schweden und Dänemark

I. LFB in England

1. Kurzcharakterisierung des englischen Schulwesens

Wesentliche Merkmale des Bildungssystems in England und Wales sind seine Dezentralisation und das daraus resultierende Bild einer großen Vielfalt von einzelnen ‚Schulindividuen‘. Die 105 Schulbezirke des Landes („*local education authorities*“ = LEAs) und die einzelnen Schulen selbst haben die eigentlichen Entscheidungskompetenzen. Die LEAs und die Schulen, diese vor allem repräsentiert durch den einflußreichen Schulleiter, zusammen mit Laien-Vertretern der *school-boards*, bestimmen weitgehend die schulindividuellen Unterrichtsprogramme und das Leben in der einzelnen Schule. Einen fixierten, verbindlichen nationalen Lehrplan hat es nie gegeben. Seit einer Reihe von Jahren erhält das bislang wenig bedeutsame Erziehungsministerium, das Department of Education and Science (DES), etwas mehr Einfluß. Die Sekundarschulen werden hinsichtlich ihrer Unterrichtsinhalte stark von den am Schulende stehenden externen Prüfungen bestimmt. (Die Prüfungspapiere werden in nicht-staatlichen *examination boards*, in denen vor allem die Universitäten und die Lehrerschaft vertreten sind, in einem komplizierten Verfahren erstellt.) Die Primarschulen genießen im allgemeinen hinsichtlich der Inhalte, Methoden und in der Gestaltung des Schullebens große Freiheit. England hat ein besonders entwickeltes Privatschulwesen. Der Einfluß dieser Schulen ist größer, als ihr prozentualer Anteil im gesamten Schulwesen ausmacht (in der Sekundarstufe etwa 7%).

Die Sekundarstufe der öffentlichen Schulen ist seit einigen Jahren fast überall gesamtschulartig ausgebaut: Mehr als 80% aller Sekundarschüler im Schulpflichtalter (bis zum 16. Lebensjahr) besuchen *comprehensive schools* – allerdings unterschiedlicher Ausprägung.

2. Zur LFB

Entsprechend der gerade charakterisierten Dezentralisation des englischen Schulwesens und der daraus resultierenden Mannigfaltigkeit ist auch die LFB vielfältig und offen für jede denkbare Lösung und deswegen nur bis zu einem gewissen Grad allgemein definierbar. Doch hören wir dazu drei Zitate von Vertretern der Sache ‚englische LFB‘:

„*In-service training* schließt alle Kurse und Aktivitäten ein, an denen Lehrer teilnehmen können mit dem Ziel, ihr berufliches Wissen, Interesse und Können zu verbessern. Die Vorbereitung auf Erwerb eines akademischen Grades, auf Erlangung eines Diploms oder anderer Qualifikationen, die man nach der Erstausbildung erwerben kann, sind in diese Definition von LFB miteinzuschließen“ (CANE 1969, S. X).³

1978 heißt es von offizieller Stelle in einem Diskussionspapier für englische Lehrer:

„INSET ist eine freiwillige berufliche Aktivität, die in ihrem Erfolg vom ‚*goodwill*‘ der Lehrer abhängt. ... In der Vergangenheit wurde zu oft nur an den einzelnen Lehrer gedacht, der an Kursen

3 Die hier zitierte Passage wurde – wie auch alle folgenden englischen, schwedischen und dänischen Zitate – vom Verfasser übersetzt. Da oft die fremdsprachlichen Passagen aus dem Kontext herausgelöst sind, mußte meistens eine freie, interpretierende Übersetzung angewandt werden.

teilnehmen sollte, die von Stellen außerhalb der Schule entworfen und durchgeführt wurden. Bei Anerkennung des wertvollen Beitrags, den solche Kurse leisten können, möchten wir sie doch in einem größeren Zusammenhang sehen, in welchem Lehrer und Schulen auch ihre eigenen INSET-Programme planen, und zwar im Blick auf ihre eigenen Bedürfnisse, die sie selbst identifiziert haben“ (DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE 1978, S. 3).

Schließlich ein Definitionsversuch aus dem Jahr 1976 im Auftrag der Forschungsgruppe CERI bei OECD, also für Nicht-Engländer gedacht:

„Es gibt keine allgemein anerkannte Definition, und statistische Daten über INSET sind völlig unzureichend. ... Wir dürfen als INSET all das betrachten, was an Kursen und Trainingsaktivitäten für Lehrer besteht, Lehranfänger eingeschlossen, und zwar von Abend- und Wochenendkonferenzen an einem *‘teachers’ centre*‘ (d. i. Lehrerfortbildungszentrum; siehe unten – d. Verf.) bis zum Vollzeitprogramm an einer Universität zur Erlangung des Magister- oder des Doktorgrades. Es hängt von den einzelnen Lehrern ab, ob sie an LFB-Kursen teilnehmen wollen oder nicht; aber sie können zur Absolvierung eines Vollzeitkurses nur Freistellung und Weiterzahlung des Gehaltes erhalten, wenn ihr LEA, das sie angestellt hat, zustimmt. ... Die Veranstalter von *‘long courses’* sind Universitäten und Lehrerhochschulen. *‘Short courses’* werden von LEA-Beratern (*‘LEA-advisers’*, oft auch als *‘LEA-inspectors’* angesprochen – d. Verf.), *‘LEA-teachers’ centres* und auch von Universitäten ausgerichtet und durchgeführt“ (BOLAN/PORTER 1976, S. 3).

In diesem letzten Zitat, das die ganze Weite, aber auch die Ungenauigkeit von INSET im englischen Sinn, zeigt, werden die Schlüsseleinrichtungen und -maßnahmen genannt, auf die ich im folgenden als die für die englische LFB wesentlichen eingehen werde. Als Hauptinstrument der LFB in England bezeichne ich die *‘teachers’ centres* (TCs).

(a) Das Hauptinstrument der englischen LFB: das *Teachers’ Centre*

Diese Einrichtung müßte keine englische sein, wenn nicht die Aussage gälte: *„Each centre is an individuum“*. So gibt es keine Schablone für die Einrichtung und Arbeit eines TC, bzw. für die Beurteilung seiner Arbeit⁴. Lediglich Aussagen über häufig anzutreffende Merkmale, Schilderungen über das Leben in den TCs, die Aufgabenstellung und die Art deren Erfüllung können ein ungefähres Bild davon geben, was TCs sind. Einleitend soll die Erklärung des Leiters (*„warden“*) eines TC stehen, was er unter einem TC versteht:

„Es handelt sich um einen Platz, in welchem LFB und Lehrplanentwicklung geschehen; er ist der neutrale Treffpunkt all derer, die mit der Arbeit in unseren Schulen befaßt sind: Lehrer mit Beratern, eben ausgebildete Lehrer mit erfahrenen, Schulleiter mit Klassenlehrern, Primarlehrer mit Sekundarlehrern, alte Praktiker mit Hochschullehrern; ein Platz, in dessen Atmosphäre der Lehrer als *‘professional’* anerkannt ist, der Unterstützung bei der Lösung der Probleme seines Berufs sucht – nicht als einer, der verwaltet wird, dem man nur sagt, was er tun soll; kurz: ein Platz, geschaffen von Lehrern, geführt von Lehrern, zum Nutzen für Lehrer“ (BOLAN/PORTER 1976, S. 66).

Die Aussagen darüber, wieviel TCs es in England/Wales gibt, sind unterschiedlich. Das hängt damit zusammen, daß es einerseits keine koordinierende Stelle für diese Einrichtung gibt. Zum anderen lassen die unterschiedlichen Möglichkeiten in den einzelnen LEAs und deren Interesse an Ausbau und pädagogischer Innovation kaum genaue Angaben zu. Unter Beachtung der genannten Einschränkungen hier einige belegte Aussagen:

⁴ Es müßte eigentlich jede noch so generelle Aussage über Einzelheiten des englischen Bildungssystems eingeleitet werden mit einem „im allgemeinen“, wobei dann allerdings der ‚besondere‘, der einzelne Fall dem ‚allgemeinen‘ gegenüber verschieden sein kann und als zwar individuelle, aber doch englische Erscheinung gewertet werden muß.

- „Die Zahl der TCs ist gewachsen von einer Handvoll um 1960 auf 270 im Jahre 1967 und auf 450 1970. Etwa 1972 konnte man ein Anwachsen auf 617 TCs feststellen“ (THORNBURY 1973, S. 3).
- Der SCHOOLS COUNCIL stellte 1968 durch eine Fragebogenaktion 308 lokale TCs fest (SCHOOLS COUNCIL 1970, S. 7).
- Ich erhielt 1975 vom warden des TC Kingston-upon-Thames die Angaben: „Jetzt sind etwa 600 TCs in England und Wales, und es gibt ungefähr 250 wardens. Einige haben keinen warden; dort gibt es nur einen freien Klassenraum in der Schule, wo sich eben Lehrer treffen – ohne weitere äußere Organisation. Ein oder zwei TCs sind dagegen große Einrichtungen; m. W. ist das größte centre in Liverpool, welches beinahe so groß ist wie ein college mit einem Vollzeitkollegium – aber das ist die Ausnahme. Die meisten sind diesem hier ähnlich: mit einem warden, einer Sekretärin und einem Techniker“ (CHIOUT 1972, S. 121).
- Neuerdings, meint man, nachdem sich die Rezessionen der letzten Jahre ausgewirkt haben, von 250 bis 300 voll ausgebauten TCs sprechen zu können⁵.

Gründe für die Einrichtung von TCs und für das sich auf einen verhältnismäßig kurzen Zeitraum beschränkende Anwachsen der TCs in den 60er Jahren gab es viele. THORNBURY nennt insgesamt 13 verschiedene Anstöße zum Ausbau, von denen hier nur einige angeführt seien: die Ausbreitung der *comprehensive schools* in der gleichen Zeit; die Vorbereitung auf die Verlängerung der Pflichtschulzeit bis zum 16. Lebensjahr; die Initiativen zum Überdenken der Curricula in den einzelnen Schulen (Anstöße für diese Aktivitäten u. a. vom SCHOOLS COUNCIL, von der NUFFIELD FOUNDATION und aus den großen „reports“, vor allem aus dem PLOWDEN REPORT); das allgemeine Unbehagen über die schlechten Schulleistungen, vor allem in den Grundtechniken.

Einige allgemeine Merkmale:

- Die Leitung des einzelnen TC hat der warden. Ihm zur Seite steht fast immer ein vom LEA beauftragtes Komitee („INSET advisory body“), dem der warden als stimmberechtigtes Mitglied angehört.
- In den ländlichen LEAs sind die TCs meistens „*multi-purpose TCs*“, d. h. sie sind für alle fachlichen, fachdidaktischen und allgemeinpädagogischen Fragen sowie für interdisziplinäre Projektarbeit zuständig. In großen Städten sind häufig Fach-TCs und *multi-purpose TCs* getrennt. So sind die 10 TC-Bereiche von Inner London Education Authority mit ihren Haupt- und Nebenstellen so eingeteilt, daß die meisten Fachzentren sind (z. B. Mathematik-, 4 Englisch- und 4 Naturwissenschafts-TCs); nur wenige sind *multi-purpose TCs*, so z. B. Lewisham TC, dessen sehr interessante sozialpädagogische Unternehmungen die Fachpresse darstellte (u. a. Aufarbeiten von Problemen, die sich für Lehrer aus den schwierigen Umweltverhältnissen dieses Stadtteils ergeben)⁶.
- Die LFB-Programme der TCs sind vor allem offen für die Wünsche und Bedürfnisse der Lehrerschaft. Allerdings werden auch Angebote von örtlichen *advisors* und *inspectors* als notwendige Ergänzungen mit aufgenommen. Die Ausbalancierung der Wünsche von Lehrern, vor allem von kleinen Lehrergruppen, und der von der örtlichen Schulaufsicht oder -beratung erkannten Notwendigkeiten nimmt das Beratungskomitee vor. Die große Sorge der wardens vieler TCs ist, genügend Freiraum im Programm zu haben, um Wünsche von Lehrergruppen nach Arbeits-, Besprechungs- und Planungsmöglichkeiten jederzeit berücksichtigen zu können.

5 Aus einer privaten Nachricht des warden eines TC.

6 Aus einem Artikel von „The Times Educational Supplement“, vom 24. 7. 81: „Susan Thomas on the work of the Lewisham teachers' centre: Responding to needs.“

- Die Leiter der Veranstaltungen holt man sich da, wo man Fachkräfte für die geplante Thematik findet: Hochschullehrer, Fachkräfte aus der Lehrerschaft oder der Öffentlichkeit. Sehr oft wächst auch – und das ist sehr erwünscht – die Leitung, vor allem bei kleinen Arbeitsgruppen, aus der Gruppe selbst.
- Seit Mitte der 70er Jahre ist nach und nach den meisten TCs eine weitere Aufgabe zugewachsen: die Aufnahme des „*induction programme*“, d.h. zentraler Ort für die Ausbildung der Junglehrer zu sein. Bisher erfuhr der aus der Ausbildung kommende Junglehrer („*propationary teacher*“ oder „*probationer*“) – außer den Hilfen, die ihm seine Schule gab – kaum eine weitere Einführung in die Schulpraxis, die etwa mit unserem Referendariat zu vergleichen wäre. (Dafür ist im englischen *college* der Praxisanteil im allgemeinen wesentlich größer und so die Möglichkeit der Verknüpfung von Theorie und Praxis intensiver als bei uns.) Seit etwa einem Jahrzehnt erstellt man in den LEAs Einführungsprogramme und hat dafür auch in den LEAs verantwortliche Tutoren eingesetzt. Der Ort für solche *induction*-Arbeit ist im allgemeinen das TC. Die *probationers' courses* sind für die Junglehrer verpflichtend; sie finden meistens während der Unterrichtszeit statt.
- Sonst gibt es kaum LFB-Veranstaltungen an den TCs, die innerhalb der Unterrichtszeit durchgeführt werden: Zusammenkünfte am späten Nachmittag, am Abend oder Wochenende sind die Regel. Allerdings kann das LEA, wenn sich die Notwendigkeit ergibt, z. B. bei Einführung neuer Lehrinhalte, für einzelne Lehrergruppen LFB-Veranstaltungen während der Unterrichtszeit ansetzen; diese sind dann Pflichtveranstaltungen.

Zur Abrundung seien einige Aussagen über das Kingston TC angefügt (CHIOUT 1974, S. 120–128).

„Wir haben ein Komitee, das sich Kingston INSET Advisory Body nennt und in der Hauptsache aus hiesigen Lehrern besteht; es versucht, das jeweilige Programm auszubalancieren. Das Komitee hat starke Bindungen an das örtliche *college of education*, und wir versuchen, dessen Programm mit unserem zu koordinieren.

Wir bieten Kurse an, von denen die meisten nachmittags um 16.30 Uhr beginnen. ... Wir haben durchschnittlich jeden Nachmittag 3 bis 4 Aktivitäten im Haus: Kurse, Gruppenzusammenkünfte, Besprechungen u. ä. Wir versuchen auch, so etwas wie gesellige Aktivitäten zu entwickeln; so haben wir am Freitag dieser Woche einen Tanzabend für Lehrer (*a disco for teachers*). ... Wir bieten Lehrern verschiedene Hilfsdienste an: Vervielfältigen von Texten, Herstellen von Dias, Pausen und Transparentfolien für den Tageslichtprojektor. Außerdem leihen wir Materialien, Apparate und Bücher aus. Wir beraten.

Seit vier Jahren treffen sich hier zwei- bis dreimal im Trimester Erdkundelehrer des 12 *secondary schools* des Kingston LEA; sie tauschen Erfahrungen und Gedanken aus über das Projekt des *SCHOOLS COUNCIL, Geography for the younger school leaver*’.

Um einige Beispiele für die Leitung von Kursen zu nennen: Gestern hatten wir einen Kursus für *probationers*, er wurde von einem Fachdozenten des hiesigen *college of education* gehalten. Heute nachmittag wird eine Veranstaltung von einer Sozialpflegerin durchgeführt. Oft sind es unsere eigenen Lehrer, die Kurse leiten. So haben wir eine Veranstaltung, die sich mit dem Einsatz audiovisueller Medien in der Grundschule beschäftigt; sie wird von zwei hiesigen Lehrern geleitet. Einen anderen Kurs habe ich gestartet; es geht um die Produktion eines Schulfernsehfilms.“

(b) Andere LFB-Instrumente in England: „*Short courses*“ und „*Long courses*“

Die Hauptträger dieser LFB-Veranstaltungen mit weitgehend praktischem Bezug sind Lehrerhochschulen und Universitäten. Die meisten dieser Hochschulen haben einen für LFB verantwortlichen Hochschullehrer, einen *INSET-tutor* oder *INSET-professor*, und eine LFB-Abteilung („*INSET-section*“).

*Short courses*⁷

Unter dieser Bezeichnung sind zwei Gruppen von LFB-Veranstaltungen zu nennen: Einmal die Kurse der jeweiligen örtlichen *colleges of education*, die in Zusammenarbeit mit den LEAs geplant werden, häufig in den TCs stattfinden und u.U. auch von vornherein in die Pläne der TCs aufgenommen werden; zum anderen *short courses*, einschließlich der ‚Ferienkurse für Lehrer‘, LFB-Veranstaltungen, die vom Erziehungsministerium (DES) organisiert worden sind und meistens an Hochschulen stattfinden. (Einige Fremdsprachenkurse werden im Ausland durchgeführt.)

Bei den vom DES initiierten *short courses* handelt es sich um ungefähr 150 Veranstaltungen mit einer Dauer von 3 Tagen bis zu 2 Wochen, fast immer am Ende des Trimesters oder in den Ferien; sie sind in erster Linie für Lehrer gedacht, die selbst wieder an der Weitergabe und Entwicklung des Gedankenguts der Kurse mitwirken können.

Einiges aus den „allgemeinen Hinweisen“ des DES für diese Kurse:

Die meisten Kurse in diesem Programm sind so geplant, daß sie Gruppen von Lehrern mit angemessener Unterrichtserfahrung zur Diskussion über Unterrichtsmethoden, Innovationen und neue Inhalte zusammenbringen; es wird von den Teilnehmern erwartet, daß sie die Anstöße weiterentwickeln und – u.U. als Verantwortliche – an örtlichen Konferenzen und Kursen ihres Bereichs mitwirken werden.

Man kann nur an einem ganzen Kurs teilnehmen. ... Teilnahmegebühr wird von Lehrern im Amt nicht erhoben; sie müssen aber die Gebühren für Unterkunft und Verpflegung (täglich 15,- £) bezahlen. Rückzahlung dieser Kosten und der Reisekosten muß bei dem zuständigen LEA beantragt werden.

Zur Illustration seien einige Beispiele für Kursthemen aufgeführt, einschließlich der Angaben über Teilnehmerkreis, Kursort und (auszugsweise) Details der Ausschreibung:

Die Bedeutung des Kunstunterrichts und seine Beziehung zu anderen ästhetisch-kreativen Fächern

Für Lehrer an Sekundarschulen und LEA-Berater für den Kunstunterricht

Bath College of Higher Education

... Praktisches Arbeiten soll einen wesentlichen Teil des Kurses ausmachen und zugleich den Rahmen für Referate und Diskussionen abgeben ... Interdisziplinäre Arbeit im Fach ‚Kunst‘ ... Fragen der Benotung und der Abschlußprüfungen ...

Beratung im Englischunterricht

Für Berater im Fach Englisch

Manchester University, Ashburne Hall Site

Fortsetzung eines Lehrgangs aus dem Jahre 1980

Erziehung und Unterricht in Primarschulen mit multi-kulturellem Einzugsbereich

Für Lehrer, LEA-Berater, Inspektoren und Dozenten

The Hill Residence College Abergavenny

Es sollen jene Aspekte und Inhalte der Schularbeit überprüft werden, die einer Schülerschaft aus ethnisch und kulturell unterschiedlich gearteten Wohnvierteln gerecht werden können. ... Beiträge von Vertretern der Schulaufsicht, Lehrerbildung und erziehungswissenschaftlichen Forschung ... Kleine Arbeitsgruppen.

Long Courses

Die „*long courses for teachers*“ sind in einem Band von 384 Seiten aufgeführt, den das DES herausgibt. Nach unserem Sprachgebrauch würden sie nicht mehr unter LFB im engeren

⁷ Alle zitierten *short* und *long courses* beziehen sich auf das Ausbildungsjahr 1981/82.

Sinn fallen. In England/Wales werden sie aber als INSET-Maßnahmen angesehen. In dem Band für 1981/82 finden sich Hochschulveranstaltungen von vierwöchiger Dauer bis zu solchen, für die zur Erlangung eines akademischen Grades oder Diploms ein volles Graduierten-Studium von ein- bis mehrjähriger Dauer nötig ist. Dabei gibt es für die meisten Langzeitveranstaltungen sowohl die Form der Vollzeit- als auch die des ‚*part-time*‘-Studiums.

Interessant für den deutschen Beobachter sind die Veranstaltungen, welche die Open University (OU) im Bereich der LFB anbietet; auch sie sind als *long courses* im oben gekennzeichneten Sinn einzuschätzen (vgl. ANDERS 1972; JOURDAN 1973; BRINK 1979). Von ganz besonderer Bedeutung für die LFB ist, was dort an Kursen als *class-room focused with strong practical bias*“ angeboten wird. Lassen wir dazu Professor JOHN E. MERRITT, den Leiter der INSET-section, selbst sprechen:

„... Es mag einem Außenstehenden ziemlich unwahrscheinlich vorkommen, daß schulzentrierte Kurse an der OU produziert werden können – an einer, ‚*distance learning institution*‘. Dennoch: wir meinen, daß uns dies mindestens halbwegs geglückt ist. ... Wir haben inzwischen viel mehr Erfahrung in der Arbeit mit Lehrergruppen aus allen Teilen des Landes bei der Erarbeitung eines Kurses, der völlig auf die individuelle Schule zentriert ist. Es handelt sich um ‚*Curriculum in action: an approach to evaluation*‘, ein Kurs, der in Zusammenarbeit mit dem Schools Council entstand. Bei diesem Kurs beginnt jede Aktivität mit der Überprüfung einzelner Geschehnisse im Klassenraum, die der Lehrer selbst auswählt. Jede Analyse und jedes weitere Tun des Lehrers werden dann ganz und gar von dem Lehrer bestimmt, je nachdem welche Prioritäten er selbst setzt“ (MERRITT 1980).

Ein Faltblatt gibt weitere Details:

„Das Kurspaket wurde produziert als Antwort auf Wünsche von Lehrergruppen, die sich nicht als Studenten der OU einschreiben wollten, aber beabsichtigten, an der Evaluierung ihrer Schulsituation mit unserer Hilfe zu arbeiten. ... Der Kurs soll den Lehrern helfen, ihre eigene Arbeit angemessener (‚*more skilfully*‘) auszuwerten, und zwar so, daß sie sorgfältige Antworten auf Grundfragen bei Analyse und Bewertung ihres Arbeitens, ihres Verhaltens und das ihrer Schüler finden können. ... Das Kurspaket enthält vier Blöcke gedruckten Materials, welches den Lehrer das Geschehen in seiner Klasse auswerten läßt: ‚*curriculum in action*‘. Ein Heft, das Wege vorschlägt, das Kurspaket und seine Hinweise auf das Fernsehprogramm, das in Verbindung mit dem Kurs ausgestrahlt wird, zu nutzen, ist beigelegt – zusammen mit den Übertragungszeiten des Rundfunks.

Lehrer haben vorgeschlagen, das Material auch folgendermaßen anzuwenden:

- Gruppen innerhalb der einzelnen Schule benutzen es als ihr Arbeitsprogramm.
- Leiter von TCs organisieren Gruppen.
- LEA-Berater organisieren Gruppen, z. B. für Lehrer bestimmter Fachbereiche oder für Lehrer, die wiederum verantwortlich sind für die Weiterentwicklung der Schulreform in ihrer Schule.“

Ohne hier auf weitere Details eingehen zu können und ohne die vorgelegte Kursarbeit näher zu untersuchen, scheint mir bereits die Absicht bemerkenswert und für die englische Situation charakteristisch, daß die OU, besser: daß selbst eine ‚Fern‘-Universität einen solchen Versuch zur intensiven Analyse und Auswertung schulpraktischer Arbeit realisiert und damit einen anerkennenswerten Beitrag zur Bewältigung des immerwährenden Grundproblems aller pädagogischen Bemühungen, nämlich des Theorie-Praxis-Verhältnisses, leistet.

3. Überblick

Bei Beginn meines Versuchs, LFB in England/Wales zu beschreiben, habe ich auf die Vielfalt und Offenheit der Möglichkeiten hingewiesen. Die dann folgende Darstellung sollte zeigen, daß die TCs bei aller Unterschiedlichkeit ihrer Gegebenheiten und

Möglichkeiten das eigentliche Gelenkstück der englischen LFB/INSET sind. Die Vielzahl der Entscheidungsstellen und die leichte Erreichbarkeit der TCs erklären u. a. sowohl die große Zahl der TCs als auch deren Bedeutung. Sie sind zugleich Hinweise auf den Willen zur Dezentralisation und auf den Wunsch, schulnahe LFB zu praktizieren. Das enge Verbundensein von Studium (*pre-service education*, *initial education*) mit allen Formen der LFB (*in-service education*, *continued education*) ist eine besonders auffällige Tatsache. Die eingangs erwähnte Broschüre des DES „Making INSET Work“ versucht – obwohl und weil LFB in England/Wales generell freiwillig ist und bleiben soll –, alle Lehrer zu ermutigen, „*the wide variety of options*“ für aktive und effektive LFB zu nutzen; sie scheut dabei nicht davor zurück, unkonventionelle, uns beinahe unerlaubt scheinende Maßnahmen zu empfehlen, z. B. Unterricht ausfallen zu lassen, um Kollegen in deren Unterricht zu besuchen und mit ihnen ihre Arbeit auszuwerten, ja für einen halben Tag die Schule zu schließen, um didaktisches Material zu erstellen. Allerdings müßten die „*local education decision-makers*“ – so das DES – dadurch, daß solche LFB letztlich den Schülern zugute kommt, durch die Verbesserung des Unterrichts und die Stärkung des pädagogischen Interesses der Lehrerschaft von der Notwendigkeit und Nützlichkeit des Opfers überzeugt werden.

II. LFB in Schweden

1. Kurzcharakterisierung des schwedischen Schulwesens

Die Schule Schwedens, ihr System und ihre Hintergründe sind so ganz anders als die Englands: Eine konsequent zentral gesteuerte Entwicklung, ausgeübt von der Obersten Schulbehörde (SKOLÖVERSTYRELSE = SÖ), kennzeichnet die weltweit bekannte und oft zitierte Reform der schwedischen Schule seit den 40er Jahren. Erst im letzten Jahrzehnt sind mehr und mehr Anstöße gegeben worden, der Zentralisation entgegenzusteuern. In den jüngsten Plänen werden die unteren Verwaltungsorgane und die Schulen zu mehr Selbständigkeit aufgefordert, deren eigene Entscheidungen und Unternehmungen sollen administrativ und finanziell gefördert werden. Die bisherige strenge Zentralisation konnte in einer Gesellschaft wirksam werden, die bis in die neueste Zeit ethnisch und konfessionell nahezu uneingeschränkt homogen war (gegenwärtig verändert eine starke Einwanderung aus allen Teilen der Welt die Zusammensetzung der schwedischen Gesellschaft sehr). Begünstigend wirkten auch die geographische Randlage und der Umstand, daß es über 150 Jahre keine Störungen durch Kriege gab. Hinzu kommt: Schweden war bis zur Jahrhundertwende eines der ärmsten Länder Europas; der Übergang vom Zustand allgemeiner Armut zum heutigen hohen Lebensstandard, ausgelöst durch die Erzfunde und die schnelle Industrialisierung, ist noch im Bewußtsein der bis vor kurzem führenden Generation. Ferner wurde das Land etwa ein halbes Jahrhundert lang – bis 1976 – durch die Politik einer Partei ununterbrochen regiert, die (a) hinsichtlich Bildung und Schule großen Entwicklungsoptimismus im ganzen Volk verbreitete und (b) Schulpolitik als Teil der Sozialpolitik wertete (Chancengleichheit).

Ergebnisse der Schulreform: (1) eine neunjährige, für alle gemeinsame „grundskola“ (7.–16 Lj.); (2) ein vielfach gegliederte zwei- bis vierjährige „gymnasieskola“, die alle Schulreformen und -zweige im Anschluß an die *grundskola* vereinigt und von mehr als 80%

der entsprechenden Jahrgänge besucht wird; (3) hervorragende räumliche, materielle und personelle Ausstattung der Schulen; (4) permanente Auswertung der „rollenden Reform“, vor allem durch Schulforschung (eine eigene Forschungsabteilung bei SÖ) und durch Komitees (Bildungspolitik, Praktiker und Forscher).

Der Unterricht in schwedischen Schulen, vor allem in der *grundskola* mit ihrer gemeinsamen Erziehung aller Schüler bis zum 16. Lj., ist gekennzeichnet durch Individualisierung und innere Differenzierung, durch sparsame äußere Differenzierung, durch Nutzung der guten medialen Ausstattung.

Einige negative Auswirkungen der an sich positiven Entwicklung: Die Arbeit des Lehrers, der die Reformen zu realisieren hat, ist vielfach so sehr vorbedacht und wird mit so gut ausgearbeiteten Hilfen versehen, daß Eigeninitiative nicht mehr unbedingt nötig ist, diese u. U. sogar gebremst wird. Das Ergebnis ist dann ein sehr formalistischer Unterricht. – Die rollende Reform bedeutet zugleich Unruhe in der Schule sowie eine gewisse Verunsicherung der Lehrerschaft und der Öffentlichkeit. Ein privates Schulwesen paßt nicht in diese bis vor kurzem zentral gesteuerte Schullandschaft; einige Waldorfschulen sind Ausnahmen.

2. Zur LFB

Grundsätzlich umfaßt LFB in Schweden die beiden großen Aufgaben, die wir auch in England konstatierten: Verbesserung der beruflichen Kompetenz der Lehrerschaft sowie die Vorbereitung einzelner auf die Übernahme spezieller Ämter und/oder Aufgaben. Sehr deutlich werden aber von Verantwortlichen des schwedischen Schulsystems einige besondere Akzente für die LFB gesetzt:

„Es ist unübersehbar, daß ... auch allgemeine Ziele zu berücksichtigen sind. Das bedeutet, daß INSET in hohem Maße durch den sozialen und wirtschaftlichen Wandel der Gesellschaft beeinflusst wird...“ (MARKLUND/EKLUND 1976, S. 2).

Deswegen:

„Fortbildung ... kann vom Lehrer auch gefordert werden, und zwar durch die lokalen oder die zentralen Schulbehörden. INSET kann sich auf Aufgabenfelder beziehen, in welchen sich der Lehrer schwach oder ungenügend vorbereitet fühlt; es kann aber auch dazu veranstaltet werden, um den Lehrer in einem speziellen Bereich auf dem laufenden zu halten.“ (MARKLUND/EKLUND 1976, S. 2).

Noch deutlicher ist folgende Aussage der gleichen Quelle über Akzente und zugleich über die äußere Organisation:

„Schweden ist verwaltungsmäßig aufgeteilt in 24 Bezirke („*län*“). In jedem dieser Bezirke gibt es eine Bezirksschulverwaltung, deren eine Hauptaufgabe es ist, Verantwortung für die LFB und deren Durchführung zu übernehmen. LFB und Schulentwicklung werden zentral geplant und koordiniert durch SÖ. Dafür gibt es allgemeine Anordnungen. ... Aber selbstverständlich genügen bloße Anordnungen nicht; sie müssen in Handeln umgesetzt werden, und das wiederum erfordert kombinierte und koordinierte Anstrengungen auf verschiedenen Ebenen. ... Außerdem ist LFB nur an der Basis („*at grass-roots*“) nicht genug. Es muß eine kollektive, *overall*-Planung geben, der dann lokale Maßnahmen zugeordnet werden“ (MARKLUND/EKLUND 1976, S. 9).

Ohne auf Details der jeweilig Verantwortlichen und damit auf die hierarchische Organisation im einzelnen hier schon einzugehen, sollte festgehalten werden, was für die schwedische LFB-Situation charakteristisch ist: LFB kann freiwillig sein; gewisse Veran-

staltungen können aber auch als pflichtmäßig zu absolvierende Veranstaltungen gefordert werden. Außerdem: man kann die Inhalte der Veranstaltungen individuell auswählen; sie können aber auch im ‚höheren Interesse‘ angeordnet werden.

*(a) Das Hauptinstrument der schwedischen LFB: Studientage*⁸

Studientage sind eine Form pflichtmäßig zu absolvierender LFB für alle Primar- und Sekundarschullehrer. Es gab Studientage schon vor einem halben Jahrhundert; die örtliche Schulbehörde konnte damals für die Durchführung den Unterricht bis zu drei Tagen pro Jahr ausfallen lassen: die Schüler blieben zu Hause, und die Lehrer trafen sich in Gruppen, um ihre Arbeit – meist gemeinsam – zu planen.

In den 50er Jahren wurde die Zahl der Studientage auf fünf pro Jahr erhöht. In dieser Zeit, in welcher der Aufbau der neuen Schule erfolgte, wurden die 5 Tage häufig so genutzt, daß während 2 oder 3 Tagen die Lehrerschaft einer Gemeinde zusammengerufen wurde, um über die anstehenden Neuerungen informiert zu werden; meistens geschah diese Information durch Abgesandte von SÖ aus Stockholm. Die restlichen 2 oder 3 Tage wurden für die Verarbeitung, Umsetzung und Vorbereitung der Arbeit in der eigenen Schule verwendet. Im allgemeinen wurden damals die Studientage der einzelnen Schulen so gelegt, daß alle Lehrer am Ende der Sommerferien zu dieser schulinternen LFB zusammenkamen. Von diesen Studientagen als einer mehrtägigen Vorbereitungszeit ist im Laufe der Zeit nur noch ein Vorbereitungstag übriggeblieben. Aber auch heute noch sind alle Lehrer an diesem Tag am Ferienende ganztägig im Schulhaus anwesend, um in Gruppen – je nach Stufe oder Fach – die Arbeit für das kommende Schuljahr vorzubereiten.

Es ist Aufgabe der örtlichen Schulbehörde über die Inhalte der Studientage zu entscheiden und einen Plan aufzustellen. Bei der Einführung neuer Curricula oder Organisationsformen ist es üblich, daß entsprechende Inhalte zentral angeordnet werden und alle Lehrer zur Teilnahme an solchen Veranstaltungen verpflichtet sind. So wurde im vergangenen Schuljahr zur Vorbereitung auf den neuen Lehrplan LG '80 sogar ein sechster Studientag von der obersten Schulverwaltung angesetzt.

(b) Ein anderes LFB-Instrument: Kurse, vor allem Ferienkurse

Diese Kurse sind freiwillig. Sie werden im allgemeinen von sechs INSET-Instituten eingerichtet und in einem Kursheft, das SÖ herausgibt, angekündigt. Es handelt sich um Veranstaltungen von unterschiedlicher Dauer, 3 Tage bis 4 Wochen, meistens aber als Ein-Wochen-Tagungen. Im Sommer 1980 wurden beispielsweise 202 solcher Kurse angeboten. Unterschiedliche Aufgaben sind diesen Kursen gestellt. Es gibt Fachkurse und solche mit allgemein-didaktischen Aufgaben; Kurse zur Vorbereitung auf besondere Aufgaben und Verantwortlichkeiten in der Schule, so z. B. Lehrgänge für Schulleiter in ihrem ersten Dienstjahr (einschließlich eines Fortsetzungskurses im nächsten Jahr).

⁸ Bei diesem und den beiden nächsten Teilen – (a) bis (c) – folge ich streckenweise der Darstellung von MARKLUND/EKLUND, 1976, S. 10–17, füge aber sowohl eigene Erfahrungen als auch Mitgeteiltes und Erfahrungen anderer mit ein.

Neben Ferienkursen gibt es andere freiwillige Kurse, die im Laufe des Schuljahres an Nachmittagen, Abenden und Wochenenden veranstaltet werden.

Alle Kurse sind kostenfrei; Reise-, Unterbringungs- und Verpflegungskosten werden bei mehrtägiger Abwesenheit von zu Hause gezahlt.

(c) Ein drittes Instrument: Studienurlaub

Schwedische Lehrer können innerhalb von zehn aufeinanderfolgenden Dienstjahren eine einmalige Dienstbefreiung für Studienzwecke erhalten, 360 Unterrichtstage, also 1 ½ Jahre dauernd (240 Unterrichtstage als ein Schuljahr). Während dieser Zeit wird ein Teil des Gehaltes (ca. 30%) einbehalten („Dienstbefreiung mit *B-avdrag*“). Selbstverständlich muß dieses Zusatzstudium, das häufig in zwei Perioden absolviert wird, ‚schulbezogen‘ sein.

In Fällen, in denen besonderer Bedarf an speziell Ausgebildeten besteht, z.B. bei Sonderschullehrern und bei Berufsschullehrern für spezielle Berufsfelder, kann die Dienstbefreiung auch ohne Gehaltsabzug gewährt werden.

3. Nachtrag

(1) Die Bedeutung der verschiedenen hier gekennzeichneten LFB-Instrumente und ihre Gewichtigkeit untereinander kann man etwas an den Haushaltsmitteln ablesen, die für die einzelnen Kategorien aufgewendet werden.

Im Haushaltsplan des Jahres 1978/79 waren die Mittel für LFB folgendermaßen aufgeteilt (nach HENRICSON 1979):

Studententage	62%
Sommerkurse	2%
Schulleiteraus- bildung	5%
Gehaltsausgleich	
bei <i>B-avdrag</i>	16%
Andere Veranstaltungen	15%

(62) In einem im Frühjahr 1981 beschlossenen Gesetz wird auch für die LFB vieles geändert. Die oben aufgezeigte Struktur (Studententage, Kurse, Studienurlaub) bleibt zwar erhalten. Verändern wird sich ab Juli 1982 eine Reihe an Zuständigkeiten durch stärkere Dezentralisation. Damit glaubt man zugleich viele Strukturverbesserungen und sinnvollere Aufgabenstellungen realisieren zu können. Außerdem erwartet man durch die Veränderungen auch Einsparungen.

Einige der künftigen Maßnahmen:

Die bereits erwähnten sechs INSET-Institute, die bislang in loser Verbindung mit und an den größten Lehrerhochschulen existierten, aber in der Ausübung ihrer Aufgaben der obersten Schulverwaltung (SÖ) unterstellt waren, gehören nun als feste Einrichtungen an die genannten Hochschulen. Damit werden die unter b) genannten LFB-Kurse zu festen Veranstaltungen der Hochschulen. Die Beziehungen zwischen LFB und Studium werden so noch enger als bisher.

Größere Entscheidungsbefugnisse erhalten die Bezirksschulbehörden, die örtlichen Schulverwaltungen und die Schulen selbst. Das wirkt sich z. B. auch in der Gewährung der Studienurlaube aus: War bisher der individuelle Wunsch des einzelnen Lehrers, Studienurlaub zu erhalten, das entscheidende Kriterium, so wird in Zukunft vor allem gefragt werden, für welche Fächer und für welche Aufgaben

werden in dem betreffenden lokalen Bereich qualifizierte Kräfte gebraucht, wo herrscht Mangel. Anhand einer aufzustellenden Defizit-Liste wird dann entschieden. Auf diese Weise erhalten Schulen und Gemeinden in Sachen Studienurlaub direkteren Einfluß.

In Zukunft wird man weniger großzügig mit Fortbildungsveranstaltungen sein, die eine längere Abwesenheit von zu Hause und oft weite Reisewege nötig machen. So will man z.B. für die Schulleiter-Fortbildungslehrgänge, die bislang zentral für ganz Schweden in Linköping stattfanden, billigere Lösungen suchen. Man wird sie dezentralisiert an verschiedenen Orten in Schweden veranstalten und sie damit auch besser den räumlichen und gesellschaftlichen Gegebenheiten anpassen können.

(3) Die gesamte Kursarbeit wird zusammengehalten durch eine pädagogische Berufsgruppe, die hauptamtlich oder teilzeitlich für Angebot, Aufsicht, Durchführung und Auswertung verantwortlich ist, nämlich die der „Konsulenten“ (Berater).

III. LFB in Dänemark

1. Kurzcharakterisierung des dänischen Schulwesens

Obwohl das dänische Schulwesen selbverständlich ein in sich Eigenes ist, kann man es in mancherlei Hinsicht als ein zwischen dem englischen und dem schwedischen Schulsystem stehendes ansprechen, vielleicht mit stärkeren Ähnlichkeiten zum englischen. Einerseits gibt es klar formulierte Lehrpläne, die als Rahmenpläne deutliche Bestimmungen anordnen und Grenzen setzen, aber – wie es in einer englischsprachigen Selbstdarstellung des Erziehungsministeriums lautet – für die Pflichtschulzeit – doch „*regulations ... considered as suggestions*“ sind. Bei der inhaltlichen Realisierung der Pläne ist viel Entscheidungsfreiheit den Schulen und den mitbestimmenden Gemeinden gegeben.

Ein besonders bemerkenswertes Charakteristikum des dänischen Schulwesens für das geglückte Ineinander von individueller Selbstentscheidung und klar geforderter Verbindlichkeit sind die Abschlußprüfungen, wobei die – mit wachsendem Schulalter – sich steigernde Verbindlichkeit zu beachten ist. Am Ende der Pflichtschulzeit, besser: am Ende des 9. oder 10. Schj. kann sich der Schüler einer Anschlußprüfung unterziehen, und zwar in zwei möglichen Formen: bei der einen in einem Fach oder in mehreren Fächern, das/die der Schüler selbst wählt; bei der anderen, nächst höheren, indem er Leistungen in einer Reihe von Kernfächern erfüllt. Am Ende des freiwilligen 10. Schj. kann er zusätzlich ein noch weiter gesteigertes Examen in einigen Kernfächern ablegen. Die auf die Pflichtschulzeit aufbauenden weiterführenden Schulen haben dann eindeutige Examensforderungen. Alle Abschlußprüfungen sind auf allen Stufen Staatsexamina, die vom Erziehungsministerium direkt überwacht werden.

Ein weiteres Beweisstück dafür, wie zentral gegebene Verbindlichkeiten dezentral modifiziert werden: In allen Schuljahren sind die Eltern mindestens zweimal im Jahr über die Leistungen und die Entwicklungen ihrer Kinder zu informieren. Wie das in den Klassen 1 bis 6 geschieht – mündlich, schriftlich, ohne oder mit Zeugnissen –, das wird örtlich entschieden. Ab 7. Schj. gibt es reguläre Zeugnisse.

Das Bild der dänischen Schule wird mitbestimmt durch die Vielzahl der ‚freien Schulen‘ neben der Staatsschule, und zwar für alle Schulformen und -stufen. Diese Privatschulen erhalten einen hohen Staatszuschuß. Zwei eigene Erfahrungen können veranschaulichen,

welche Bedeutung das Privatschulwesen für die gesamte dänische Schule hat: – Ein bekannter dänischer Pädagoge wies mich darauf hin, daß die freien Schulen für die Staatsschulen den Charakter von Pilot-Einrichtungen haben. „Sie spüren ab – und deshalb unterstützt man sie bewußt –, was an Innovationen möglich ist und was von den Staatsschulen – so bereits vorgeprüft – übernommen werden könnte.“ – Von den 29 existierenden Lehrerausbildungsinstituten (sie heißen in Dänemark „Seminarien“) sind 20 freie, nichtstaatliche Seminarien. Diese sind allerdings in ihrer Grundstruktur ähnlich den staatlichen Einrichtungen.

Schließlich einige wenige Einzeldaten: Die Schulpflicht dauert vom 7. bis zum 16. Lj., also neun Schuljahre; ein 10. Schj. kann angeschlossen werden. Diese zehn Schuljahre werden in der für alle gemeinsamen „*folkeskole*“ durchgeführt. – Weiterführende Schulen: Gymnasien mit sprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Zügen; außerdem stark frequentierte Kurse, die zum „Höheren Vorbereitungsexamen“ führen (vor allem für solche Bürger, die nach der *folkeskole* im Berufsleben waren und noch eine dem Gymnasialabschluß entsprechende Prüfung ablegen wollen); nicht pflichtmäßig zu besuchende Berufsschulen, technische Schulen usw. In der *folkeskole* gibt es bis zum 16. Lj. neben einem reichen Angebot für Wahlkurse, das jeweils in den einzelnen Schulen zusammen mit dem Schulbeirat der Gemeinde festgelegt wird, als einzige Form der äußeren Differenzierung – ähnlich wie in Schweden – im 8. bis 10. Schj. für die Fächer Mathematik, Englisch/Deutsch (alternativ) und Naturwissenschaften Unterricht in zwei Leistungsstufen, ‚Grundkurs‘ und ‚höherer Kurs‘. Die Schüler entscheiden selbst nach Beratung, welchen von beiden sie besuchen wollen.

2. Zur LFB

Nach den bis jetzt gegebenen Beschreibungen der LFB-Maßnahmen in England und Schweden fällt es nicht leicht, bei den dänischen LFB-Einrichtungen zwischen Haupt- und anderen Instrumenten zu unterscheiden. Da aber Dänemark über eine ganz besondere, m. W. einmalige Einrichtung für eine inhaltliche und institutionell rein strukturierte LFB verfügt, nämlich *Danmarks Lærerhøjskole* (DLH), sei sie in meiner Darstellung als Hauptinstrument bezeichnet. Daneben gibt es vielerlei lokale LFB-Institutionen und vor allem auch – wie in Schweden – Studientage.

(a) Das Hauptinstrument der dänischen LFB: *Danmarks Lærerhøjskole*⁹

Der Selbstdarstellung der DLH folgend, hat diese bedeutende LFB-Einrichtung folgende Aufgaben:

- qualifizierte Kurse für Lehrer der *folkeskole* abzuhalten, und zwar sowohl für alle Fächer, die im Lehrplan der *folkeskole* vorkommen (ausgenommen Leibeserziehung und Werken), als auch in Pädagogik und Psychologie;
- Graduierten-Studien einzurichten, die zum Magister-Grad in Erziehungswissenschaft führen;

⁹ Bei der Beschreibung folge ich hauptsächlich zwei Übersichtsdarstellungen von ANDERSEN/OLSEN 1978 und LAWTON 1976.

- Weiterbildung für die Dozenten der Lehrerbildungseinrichtungen (Seminarien) zu betreiben;
- erziehungswissenschaftliche Forschung durchzuführen.

Die DLH versieht ihre Aufgaben für ca. 55 000 *folkeskole*-Lehrer und ca. 2 000 Seminar-Dozenten. Ihr Zentrum hat die DLH in Kopenhagen mit 13 Fachinstitute und 4 Abteilungen; sie hat außerdem 8 Zweigstellen mit jeweils eigener Leitung in Provinzstädten des Landes. An der DLH sind (nach dem Stand von 1976) 150 Lehrende tätig, darunter 25 Professoren. Dazu kommen etwa 1 800 Teilzeit-Mitarbeiter, von denen ungefähr 450 durch Lehraufträge mit mehr als 50 Jahresstunden an der DLH verpflichtet sind.

Dieser mächtige Apparat hat – abgesehen von der Forschung, die in der Hauptsache als ‚Schulforschung‘ anzusehen ist¹⁰ – eine Fülle an vielfältigen Veranstaltungen durchzuführen; sie knapp darzustellen, ist schwer und verkürzt u.U. den Eindruck einer so umfassenden Einrichtung:

Lange Kurse, entweder vollzeitlich von Lehrern frequentiert, d.h. sie nehmen 14 bis 16 Wochenstunden (Wstd.) etwa ein Jahr lang an den Kursen teil und sind vom Unterricht freigestellt, oder als Teilzeitkurse mit 2 bis 6 Wstd. an Nachmittagen und Abenden über längere Zeit, mindestens 70 Stunden lang;

Kurzkurse mit einer Gesamtdauer von 20 bis 60 Stunden, die entweder ganzzeitig bis zu zwei Wochen dauern oder teilzeitig bis zu 10 Wochen mit einer Kursverpflichtung von höchstens 6 Wstd.;

Ferienkurse von 1 bis 2 Wochen Dauer.

Korrespondenzkurse.

Um ein ungefähres Bild über den tatsächlichen Umfang der DLH-Unternehmungen zu bekommen, seien folgende statistische Angaben aus dem Jahr 1976/77 zitiert:

	Vollzeit- ‚Studenten‘ ^(*)	Teilzeit- ‚Studenten‘ ^(**)
in der DLH in Kopenhagen	1120	4368
in den Zweigstellen	2480	9672
zusammen	3600	14040

Zur Erklärung:

^(*) Ein Vollzeit-‚Student‘ ist ein Lehrer, der mindestens 14 Wstd. ein Jahr lang an der DLH arbeitet und vom Unterricht freigestellt ist.

^(**) Ein Teilzeit-‚Student‘ im Bericht von ANDERSEN/OLSEN als „typischer“ Student der DLH“ bezeichnet, mit durchschnittlich 3,9 Wochen-Kursstunden (eine statistisch errechnete Zahl) im Jahr.

Für den Teilzeit-Teilnehmer, der sich zu langen Kursen einschreibt, kann die Pflichtstundenzahl gekürzt werden, bis zu 6 Unterrichts-Wstd. für 6 Kurs-Wstd.

Es bewerben sich weit mehr Lehrer um Teilnahme an Kursen, als aufgenommen werden können. Rund 30% erhalten eine Absage. Bereits ein Vierteljahr vor Beginn des neuen

10 ANDERSEN/OLSEN definieren den Forschungsauftrag der DLH: „*The research is concentrated on applied educational research, broadly defined. It includes educational and psychological research as well as subject-oriented research related to the various disciplines which constitute the curriculum of the school...*“ Der direkte Bezug zur LFB kommt z.B. bei einem Forschungsprojekt zum Ausdruck: „*The aim of the study is to reach conclusions about in-service training for teachers, and development projects for the teaching*“ (1978, S. 26).

Schuljahrs werden Zulassung, bzw. Absage dem Bewerber bekanntgegeben. Das setzt voraus, daß der Veranstaltungsplan schon im vorangehenden Dezember (in einer Auflagenzahl von 70000 Exemplaren) verschickt wird. Das wiederum bedeutet, daß mehr als ein ganzes Schuljahr im voraus an dem Plan für das nächste Jahr gearbeitet wird. In einem genau geregelten Ablauf erfolgt die Filterung der Wünsche der Lehrerschaft und der Schulbehörden sowie der aus curricularen Gründen gegebenen Notwendigkeit zu dem endgültigen „Læseplan“.

Für die Zulassung gelten als Richtlinien u. a., daß ältere Lehrer vor jüngeren bevorzugt werden und vor allem, daß die örtlichen Schulbehörden der Teilnahme zugestimmt haben.

Da nicht alle Bewerber aufgenommen werden können und um neue Vermittlungsformen zu erproben, wurde ab 1975 jährlich ein „multi-media-Kurs“ eingerichtet, der ähnlich wie die oben beschriebenen englischen Open University-Kurse vorgeht. So wurde 1975 von einem Studienkreis Material zum Thema „Das erste Jahr in der *folkeskole*“ erarbeitet; es konnte von Schulen bezogen und in Arbeitsgruppen angewandt und ausgewertet werden. Unterstützt wurde die ganze Aktion durch Rundfunk- und Fernsehsendungen. – Gerade dieser Kurs wurde inzwischen u. a. durch eine Befragung der teilnehmenden Lehrer ausgewertet; die Ergebnisse der Evaluierung sind jetzt in mehreren Veröffentlichungen bekanntgegeben worden.

Die DLH ist seit 1963 als Hochschule anerkannt, d. h. sie untersteht der Hochschulverwaltung des Erziehungsministeriums wie alle Universitäten und Hochschulen des Landes, ist aber – entsprechend ihrer Aufgabe – auf Zusammenarbeit mit der *folkeskole*-Abteilung des Ministeriums und mit allen entsprechenden Schulbehörden angewiesen. In ihrer Eigenschaft als Hochschule führt die DLH – neben Forschung – im Bereich der Erziehungswissenschaft, der Erziehungspsychologie und der Fachdidaktiken Graduierten-Lehrgänge („Kandidaten-Ausbildung“) durch, an deren Ende im allgemeinen die Erlangung des „cand. pæd.“-Grades steht, der etwa dem Magistergrad entspricht. Daran anschließend ist auch die Promotion zum Doktor an der DLH möglich.

Die Kandidaten-Ausbildung dauert ungefähr drei Jahre bei voller Freistellung vom Unterricht; bei teilzeitlicher Absolvierung dauert ein solches Studium 5 bis 6 Jahre. Voraussetzungen für die Aufnahme in die Kandidaten-Ausbildung sind die Qualifikation als *folkeskole*-Lehrer und mindestens zwei Jahre Unterrichtspraxis.

Daß diese Graduierten-Kurse ebenfalls einen gewichtigen Teil des DLH-Einsatzes ausmachen, geht aus folgenden Zahlen des Studienjahres 1975/76 hervor:

in Erziehungspsychologie	504 Kandidaten
in Erziehungswissenschaft	328 Kandidaten
in Erziehungswissenschaft + Fachdidaktik	631 Kandidaten
<hr/>	
zusammen	1463 Kandidaten

Mit einiger Verwunderung wird der Leser festgestellt haben, daß nur *folkeskole*-Lehrer und deren Ausbilder an DLH-Kursen teilnehmen können; Gymnasiallehrer und Lehrer an beruflichen Schulen finden dort nicht ihre LFB. Für sie sind eigene Formen und Einrichtungen entwickelt worden. So gibt es für Gymnasiallehrer (ca. 7000 im ganzen Land) ein weites Feld an LFB-Veranstaltungen, die meist in eigener Verantwortung geplant und durchgeführt werden, und zwar durch den Berufsverband, dem alle Gymna-

siallehrer angehören, und in Zusammenarbeit mit den jeweiligen Fachverbänden. Die finanzielle Unterstützung wird zum Teil durch die Schulträger übernommen. Versuche, LFB für *folkeskole*-Lehrer und Gymnasiallehrer einander anzugleichen, bzw. auf dem Boden der DLH gemeinsam durchzuführen, sind ohne Erfolg geblieben.

(b) Andere Instrumente der dänischen LFB: Studententage, Kurse der Amtszentralen und der Fachverbände

Um das reiche Kursangebot, das dem einzelnen Lehrer oder ihm als Mitglied seines Kollegiums oder dem Kollegium als ganzem zur Verfügung steht, einigermaßen begreifen zu können, muß man einige regionale und lokale Organisationen wahrnehmen, die an dieser weiteren LFB beteiligt sind.

Dänemark ist aufgeteilt in 14 ‚Ämter‘; und in jedem dieser Ämter gibt es eine „pädagogische Amtszentrale“, die einerseits eine Sammel- und Ausleihstelle von Unterrichtsmaterialien darstellt und zum anderen Fortbildungskurse für Lehrer ihres Bezirks anbietet. In mehreren Landesteilen haben die Amtszentralen weitere Einzelabteilungen, insgesamt gibt es davon 24. Zu diesen regionalen LFB-Einrichtungen kommen weitere 18 kommunale pädagogische Zentralen. Außerdem spielen im ganzen Land die Fachverbände in der Kursarbeit eine wichtige Rolle; sie arbeiten eng mit den pädagogischen Mitarbeitern der regionalen und lokalen LFB-Ämter zusammen. Jede der genannten Stellen gibt viertel- oder halbjährlich ihren eigenen „Kursplan“ oder „Aktivitätskalender“ heraus.

Allein in den pädagogischen Amtszentralen und ihren Untergliederungen fanden im Jahr 1980/81 im ganzen Land 1920 Kurse mit 6976 Kursstunden und 39 598 Teilnehmern statt. Sie wurden fast ausschließlich in der Freizeit der Lehrer an Nachmittagen und Abenden abgehalten.

Schließlich muß man noch dies zur Kenntnis nehmen: Die Dienstordnung für den dänischen *folkeskole*-Lehrer sieht vor, daß seine jährliche Dienstverpflichtung 204 Arbeitstage beträgt – gegenüber 200 Unterrichtstagen für den Schüler. Die sich auf der Differenz ergebenden vier Tage sind „Studententage“ des Lehrers. Wie sie zu verwenden sind, darüber gibt es keine Vorschriften. Es hat sich aber als allgemein geübte Praxis entwickelt, daß sie meistens als Fortbildungstage innerhalb der einzelnen Schule oder in Zusammenarbeit einiger Schulen genutzt werden, und zwar in sehr informellen und unterschiedlichen Weisen.

Hauptziel solch schulinterner LFB ist, die eigene Schule hinsichtlich der allgemeinen pädagogischen Entwicklung auf dem Laufenden zu halten, über wesentliche Innovationen zu informieren und konkrete Auswirkungen an Ort und Stelle zu arrangieren. Meistens lädt man zu diesen Schul-Studententagen auch die Mitglieder des Schulausschusses und die Leitung der Elternvereinigung der Schule ein.

Zusammenfassend: Alle verschiedenen LFB-Unternehmungen zeugen von einem starken Fortbildungswillen der dänischen Lehrerschaft, von viel Eigeninitiative. Nirgendwo hat man den Eindruck, daß Kontrolle oder amtlicher Druck als Sekundärmotivation nötig ist. Es ist schon so, wie ein Mitglied des Dozentenkollegiums der DLH auf meine Frage, wie man zur LFB an möglichst viele Lehrer herankomme, antwortete: „Es stellt sich für uns eher das Problem, wie wir dem großen Andrang der Lehrer gerecht werden können.“

B. Analyse der beschriebenen LFB-Einrichtungen und -Maßnahmen in den drei Ländern

Die Aufgabe der Analyse verlangt das Herauslösen wesentlicher Merkmale aus den dargestellten Materialien und der in den drei Ländern gefundenen Lösungen auf Fragen, die jeder LFB gestellt sind, wo immer sie stattfindet. Bei der kritischen Durchsicht zeigt es sich, daß eine Reihe der Lösungen besonders interessant und bedeutsam sind. Nur diese werden im folgenden herausgehoben und weiter verfolgt.

Freiwillige oder pflichtmäßige LFB?

LFB auf freiwilliger Basis, d. h. der Lehrer selbst entscheidet über seine Teilnahme an Lehrgängen, gibt es in den drei Ländern. Im allgemeinen ist bei großzügigem Angebot ein großer Fortbildungswille festzustellen. Besonders stark ist die Neigung zur Teilnahme dort, wo das Netz der regionalen und/oder lokalen LFB-Einrichtungen verhältnismäßig dicht ist und wo genügend qualifizierte Mitarbeiter für die Durchführung verantwortlich sind. Diese Fragestellung gilt sowohl für die TCs in England als auch für die LFB-Einrichtungen in Schweden und Dänemark. Besonders hingewiesen sei auf die große Gruppe der Konsulenten in Schweden und der Mitarbeiter in den Amtszentralen in Dänemark, von denen die meisten teilweise ihrer Arbeit als Lehrer nachgehen, der andere Teil ihres Arbeitsdeputats darin besteht, Fach- oder Bereichsberater in der LFB zu sein.

Ob eine Abhängigkeit zwischen Dichte des LFB-Netzes und Häufigkeit der Frequentierung besteht und ob es andere Gründe für Nicht-Teilnahme gibt, hat BRIAN CANE untersucht. Seine Veröffentlichung (vgl. CANE 1969, S. 5) stammt aus der Zeit, als die TCs erst im Entstehen waren, also noch kaum Bedeutung für seine Untersuchung hatten. Obwohl Vierfünftel der damals für die Untersuchung befragten Lehrer LFB als notwendig erklärten, ergaben sich sehr unterschiedliche Prozentzahlen für die Teilnahme in verschiedenen Gebieten. Geäußerte Gründe für „*non-attendance*“ waren damals: keine Ausgewogenheit des Angebots; das Angebot ist zu wenig bekannt; Teilnahme an Kursen bietet zu wenig eine anerkannte Voraussetzung für eine „*promotion*“, für einen Aufstieg in ‚höhere‘ Stellen; geringe Bereitschaft, von der Familie getrennt zu sein; Unwille darüber, Kosten für die LFB ganz oder teilweise tragen zu müssen; Unmut darüber, Schule, Kollegium und Schüler durch die Abwesenheit belasten zu müssen.

Die Einstellung, LFB müsse freiwillig sein, wird in England fast generell von der Lehrerschaft und vielerorts auch von den offiziellen Stellen sehr bestimmt vertreten, und zwar mit der Begründung: Was nütze es, jemanden zur Absolvierung von Veranstaltungen zu zwingen, wenn er dort seine Teilnahme nur ‚absitze‘. So sagt auch der bekannte PLOWDEN-REPORT, der auf der einen Seite in einer Reihe von Kapiteln sehr eindrucksvoll die Bedeutung von *in-service training* betont, andererseits: Die Teilnahme an Kursen „*is bad when it... forces teachers to unwilling attendance*“ (PLOWDEN-REPORT 1967, paragr. 1027). – So viel Wahres daran sein mag, daß nur eine primär motivierte Teilnahme sinnvoll ist und sowohl zu Engagement führt als auch Voraussetzung für kritische Auseinandersetzung ist, so wichtig ist es aber doch wohl auch, daß die gesamte Lehrerschaft mindestens informiert ist über das, was an Wichtigem, an Neuem in ihrem Berufsfeld geschieht. Es stellt sich die Frage, ob das der Fall sein kann bei denjenigen Lehrern, die nach ihrer Ausbildung in ihren jungen Jahren ‚ausgelernt‘ haben.

Wann sollte LFB stattfinden? – Das Problem der Freistellung der Lehrer für LFB

Es muß festgestellt werden, daß in den drei Ländern der Grundsatz gilt: LFB kann und darf nicht zu Lasten der Schule gehen – oder anders gewendet: der größte Teil der LFB hat außerhalb der Unterrichtszeit zu geschehen. Das heißt: Für ein- oder mehrtägige Veranstaltungen muß Vertretung gestellt werden, damit nicht der Unterricht für die Schüler gekürzt oder beeinträchtigt wird. (Für englische oder schwedische Schulen, die ja Ganztagschulen sind, wäre eine Kürzung des Unterrichts sowieso kaum durchführbar.)

Die Konsequenzen aus dieser Einstellung:

Kurzkurse, die sich über eine längere Zeit erstrecken und in der Nähe des Dienstortes stattfinden, werden nachmittags, abends oder an Wochenenden abgehalten.

Es werden Kurse und Lehrgänge in den Sommerferien angeboten.

Für Langzeitkurse – auch für Ein- und Zweiwochen-Seminare – werden Vertretungen gestellt.

Zentral gesteuerte, regionale, schulinterne LFB

Allen drei genannten Formen und ihren Varianten sind wir bei der Beschreibung begegnet. Sie sind entsprechend den jeweiligen Bildungssystemen und den sie wiederum bedingenden gesellschaftlichen Lebensformen in verschiedener Ausprägung zu finden.

Am stärksten zentral gesteuert erschien bisher die LFB in Schweden. Die schnelle und gleichmäßige Verwirklichung der schwedischen Schulreform ist mindestens teilweise dem von Stockholm aus gelenkten und gut funktionierenden Ausbreitungssystem zu verdanken. Die von dort ausgesandten „zentralen Konsulenten“ betrieben – und das ist eine bemerkenswerte Einschränkung dieses Zentralismus – vor Ort eine intensive Dissemination des schulreformerischen Gedankenguts: Die Sendboten „missionierten“ in den Gemeinden und in einzelnen Schulen nach einem über Jahre reichenden Zeitplan von Provinz zu Provinz. Folgerichtig war, daß gleichzeitig „lokale Konsulenten“ als Mittler aus- und fortgebildet wurden. Auch die Studientage des einzelnen Lehrers waren in den Anfangsjahren der Reform weitgehend durch das zentrale Angebot, bzw. durch zentral festgelegte Themata bestimmt. Erst nach und nach wurde auch hinsichtlich der Studientage der persönlichen Entscheidung mehr Raum gegeben. Der jüngste Entwicklungsschub, vorbereitet während der 70er Jahre und 1980/81 administrativ fixiert, bringt nun eine allgemeine Dezentralisationswelle – auch für die LFB. Interessanterweise ist sie, zwar angestoßen von örtlichen Initiativen, letztlich wiederum von den zentralen Organen in Bewegung gesetzt. Und selbst angesichts der Akzentverlagerung in Richtung auf Dezentralisation bricht gelegentlich der Ordnungswille der Zentrale und der Geist der Hierarchie durch: So wurde zur Einführung des Lehrplans '80 von SÖ verfügt, daß in allen Schulen ein Studientag für die Interpretation des Planes zu verwenden sei.

Die entgegengesetzte Einstellung können wir in England beobachten: Die sehr bewußt gepflegte Eigenständigkeit der Gemeinden und der in ihnen lebenden Gruppierungen und Institutionen, der Vereine, Kirchen und auch der Schulen, einerseits und der Geist der Evolution andererseits, der jedem überstürzten, von außen kommenden Eingriff kritisch und abwehrend gegenüber steht, das sind auch die Begründungen für die Vielzahl der untereinander sehr unterschiedlichen TCs und für das Fehlen einer überregionalen Organisation mit administrativem Einfluß und eines kaum feststellbaren gemeinsamen

Konzepts der TCs. Die Stärken dieser bemerkenswerten Einrichtungen sind Motiviertheit, Offenheit und Kreativität derjenigen, die in und an ihnen arbeiten; hinzu kommt die selbstverständliche Einbindung der Vertreter der Gemeinden in die Arbeit. Das was auch dieser Einrichtung – wie in nahezu allen Anstalten in „*Britains' loose educational structure*“ (THORNBURY 1973, S. 43) – fehlt, sind die ‚großen Linien‘: Selbstverständlich stehen hinter den einzelnen TCs und ihren Veranstaltungen das Bewußtsein von den großen pädagogischen Aufgaben unserer Zeit und die Kenntnis der möglichen und auch bereits realisierten Innovationen; aber es fehlt ein landesweites Konzept und eine angemessene Gesamtorganisation¹¹.

Eine mittlere Position nimmt die dänische LFB ein. Dort bestimmt einerseits die bedeutende Einrichtung der DLH entscheidend das Gesamtbild. Sie ist hinsichtlich der materiellen und personellen Ausstattung, im Blick auf Verbreitung, Quantität und Qualität der Veranstaltungen sowie auf ihre inhaltliche Funktionalität die zentrale LFB-Einrichtung des Landes. Zum anderen arbeiten überall im Lande Fortbildungsstellen mit beachtlicher Effizienz. Das Bild wird komplettiert durch schulinterne Unternehmungen, die sowohl mit eigenen Kräften als auch durch Mithilfe aus dem Kreis der offiziellen LFB-Verantwortlichen je nach Ort und Gelegenheit geplant oder offen und informell praktiziert werden. Gerade das Ineinander und die Mischung der verschiedenen Möglichkeiten sind m. E. charakteristisch für die dänische LFB.

Schon seit langem bewegt die Verantwortlichen der LFB in vielen Ländern die Frage, ob Veranstaltungen, die fern von der Schule stattfinden und von einzelnen Lehrern frequentiert werden, auch in die Schulen dieser Lehrer hinein weiterwirken. Diese Sorge steht auch hinter der kritischen Feststellung des Rektors der LDH und seines Ko-Autors:

„Die Teilnehmer kommen aus verschiedenen Schulen und gehen anschließend wieder zurück in ihre Schulen. Der (für die DLH) typische Kurs ist für den einzelnen Lehrer da; er verbessert seine fachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten. Aber es ist durchaus die Frage, ob solche Kurse auch eine allgemeine berufliche Wirkung haben...“ (ANDERSEN/OLSEN 1978, S. 21).

Und ich möchte hinzufügen: ...ob sie Streuwirkung an und in der Schule des Teilnehmers haben. Die DLH hat deswegen versucht, mit einzelnen Veranstaltungen Abhilfe zu schaffen; es sei an die multi-medialen ‚*Lærerkurse*‘ erinnert. Außerdem berichtet DENIS LAWTON von „*team courses*“ und „*self-formulating study groups*“:

„Ein *team course* wird nur dann durchgeführt, wenn mehr als 50% eines Kollegiums mitmachen. Der Kurs findet dann in der betreffenden Schule statt“ (LAWTON 1976, S. 20).

Und die schulnahe Arbeit der *self-containing study groups* charakterisiert er so:

„Das sind Studienzirkel, bei denen die Teilnehmer die Initiative ergreifen und bestimmte Probleme als ihre Studienaufgaben formulieren. Die DLH überprüft das Anliegen und gibt dann fachliche Hilfe. Diese Studienzirkel werden in den Schulen der Teilnehmer durchgeführt“ (ebenda).

Zusammenfassend läßt sich sagen: Fast überall lassen sich deutliche Zeichen (konkrete Realisierungen und/oder Absichten) für eine in großen Linien, zentral bestimmte LFB feststellen; selbst in England mehren sich entsprechende Äußerungen. Deutlicher sind

11 Der Engländer H. G. MACINTOSH schreibt nach einer Reise durch Schweden in einem Bericht, den SÖ im Newsletter „*School Research*“ 5/81 veröffentlichte: „*For many in England, Sweden represents the ultimate in central control of the curriculum and of the educational system in general; for many in Sweden, England represents the ultimate in diversity and individual school based curriculum developments.*“

aber überall in den drei Ländern die Tendenzen der Regionalisierung der LFB und deren Weiterentwicklung in Richtung auf schulnahe oder schulinterne Fortbildungsarbeit.

LFB als Realisierung von Lehrerwünschen oder zentral angeordnete LFB?

Daß es sich hierbei nicht um ein Entweder-Oder handeln kann, dürfte in dem eben gerade behandelten Komplex klar geworden sein. Doch nehmen wir anstelle einer eigenen Antwort die Aussagen dreier Zitate!

Der Leiter einer große englischen *comprehensive school*:

„Lehrer müssen selbst über den Inhalt neuer Lehrpläne nachdenken, wollen sie nicht zu Kommunikationsmaschinen des 21. Jahrhunderts degradiert werden, zu Vollzugsbeamten von außerhalb des Klassenzimmers gefaßten Beschlüssen sogenannter Experten, die gar nicht mehr wissen, wie es an Schulen zugeht, und die in dem Lehrer allein ein ausführendes Organ ihrer pädagogischen Vorstellungen sehen. Der Staat ist nicht der ‚Gang Gottes in der Welt‘, wie Hegel meint, man sollte nicht glauben, daß die hier Herrschenden unbedingt immer recht haben“ (ROY).

Dagegen der von außen kommende Beobachter der englischen Schulszene und der TCs, HANS BRÜGELMANN in seinem Aufsatz „Konzeption und Praxis der englischen Teachers' Centres“ (1974, S. 314):

„Allerdings muß man fragen, ob das Heil der Schulreform bei den Lehrern allein wirklich am besten aufgehoben ist und ob im Kampf gegen den vermeintlich drohenden Zentralismus nicht manchmal zuviel Pathos aufgetragen wird, etwa in den Attacken gegen den Schools Council und das Department of Education and Science oder gegen die großen Projekte...“

Bedenkenswert ist schließlich, was D. LAWTON in seinem DLH-Bericht über die „teachers' needs“ sagt:

„In der Diskussion mit dem Dozentenkollegium der DLH war man sich hinsichtlich der Frage nach den *teachers' needs* darüber einig, daß es nicht möglich ist, sich voll mit den Wünschen der Lehrer zu identifizieren, indem man nur fragt, welche Kurse sie vorschlugen... Man müsse vor allem bessere Methoden entwickeln, um die *teachers' needs* gründlich zu analysieren“ (1976, S. 21).

Sollen Hochschulen an der LFB beteiligt sein?

Die interessanteste Lösung bei der Beantwortung dieser Frage bietet zweifellos die dänische Einrichtung der DLH. Einerseits ist sie als Hochschule mit den wesentlichen Attributen ausgestattet, die ein akademisches Institut ausmachen; andererseits ist sie in ihrer Hauptaufgabe voll in allen denkbaren LFB-Aktivitäten in Aktion – und das alles in Zusammenarbeit mit den Schulen, den Lehrer- und Fachverbänden und der Schulabteilung des Ministeriums. Im Ansatz ist dieses Institut gelungen; und doch fehlt ihm Wesentliches: Der Forschungsbereich der DLH ist sehr eingeschränkt; ihr Bezug zur Lehrerbildung besteht nur mittelbar in der Fortbildung der Dozenten an den Lehrerausbildungs-Seminaren; ihre Fortbildungsarbeit gilt nur einer Lehrerkategorie, alle anderen sind ausgeschlossen. Die Entwicklung der DLH müßte m. E. weitergehen, und zwar in Richtung auf Beseitigung der genannten Defizite.

Das Theorie-Praxis-Verhältnis in der LFB

Implizit ist dieses Verhältnis mit dem Ineinander seiner konstitutiven Elemente bereits in den vorausgegangenen Ausführungen angesprochen. Es wäre aber vermessen, wollten wir

nun versuchen die ganze Komplexität dieser Basis aller pädagogischen Arbeit hier speziell für LFB in wenigen Sätzen zu skizzieren. Weil aber im Weiterdenken des gerade über Hochschule und LFB Ausgeführten sich etwas Verzeichnendes einschleichen könnte, sei noch kurz eine Klärung eingeschaltet. Es wäre sicher falsch, wenn man statische Lokalisierungen in der Weise vornähme: Theorie in der Universität/Hochschule; Praxis in der Schule; LFB dann die Arena, in welcher die Vertreter der beiden Seiten als Kontrahenten gegeneinander kämpfen. Gewiß gibt es auf Grund der Aufgabenstellung Unterschiede zwischen Hochschule als Ort des systematisierenden Denkens und Erkennens und Schule als Ort des praktischen Handelns; aber beide beziehen voneinander Anregungen, Aufgaben, Akzente, Korrekturen – kurz: sie leben in einem polaren Spannungsverhältnis zueinander. Daß LFB dann der ideale Ort sowohl der Auseinandersetzung als auch des Klärens und des Miteinanders sein sollte, scheint einsehbar; daß es ist, dafür gibt es viele Beispiele in den beschriebenen Einrichtungen.

Wichtiger, als noch einmal einzelne Verwirklichungen aufzuführen, scheint es mir, hier bei der Analyse auf zweierlei hinzuweisen, auf eine Beobachtung und auf ein Beispiel mit Hilfe eines Zitats.

Die Beobachtung: Es gibt Indizien dafür, daß je zentraler LFB angelegt ist, d.h. je entfernter sie vom Ort des unterrichtlichen und erzieherischen Geschehens praktiziert wird, desto theoriebestimmter geschieht sie. Und umgekehrt: je dezentraler, desto praxisnäher. Das ist leicht einsehbar und scheint beinahe unausweichlich. Diese Diskrepanz wird durch das bereits vorher aufgezeigte Phänomen verstärkt, daß der einzelne LFB-Teilnehmer häufig Schwierigkeiten hat, das ihm im Zentrum Vermittelte in seine Schulgemeinschaft effizient einzubringen. Dennoch sollte als Aufgabe gesehen werden, die genannte globale Zuordnung nicht zu einer sich antinomisch auswirkenden Selbstverständlichkeit werden zu lassen. Man erinnere sich in diesem Zusammenhang an die geschilderten Unternehmungen des Centre for Continuing Education der Open University und an die multi-medialen Kurse der DLH, die beide versuchen, die räumliche Trennung zwischen Initiatoren und Adressaten zu überwinden, indem sie sowohl via Medien den ‚direkten Draht‘ zur Praxis für das Hin und Her benutzen als auch die Probleme der Praxis als Stimult für ihre eigenen theoretischen Beiträge aufnehmen.

In dem Zitat wird zunächst wieder das Überwinden der räumlichen Dichotomie angesprochen, dann aber auf eine besondere Aufgabe gründlicher LFB hingewiesen. Es geht noch einmal um das Beispiel der Open University; Professor JOHN E. MERRITT hat bei dem Versuch, „die schwierige Gegenüberstellung von Theorie und Praxis und die beiderseitigen Bezüge zu INSET zu klären“ und dabei die spezielle Aufgabe seines Instituts und dessen Veranstaltungen zu verdeutlichen, u. a. ausgeführt (MERRITT, 1980a): „Auf dem Gebiet der Pädagogik sind Theorie und Praxis nie gute Kameraden gewesen. Dieser unglückliche Zustand scheint sich indessen zu ändern. In der LFB beginnt sich ein Zug in Richtung auf *school based staff development* zu einem wirkungsvollen Einsatz von Theorie bei der Entwicklung beruflicher Kompetenzen durchzusetzen...“ MERRITT weist dann auf die für ihn zentrale Aufgabe hin, wie nämlich solche schulinterne, auf das Kollegium bezogene schulreformerische Fortbildungsarbeit im Sinne der Intensivierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses von seiten der Hochschule gestützt werden kann:

„Es ist unsere Absicht, Lehrern dabei zu helfen, daß sie zum einen ihr eigenes Werk in einer stärker systematischen Weise durchschaubar machen und dies auch begrifflich zu fassen verstehen und daß

ferner der einzelne Lehrer in die Lage versetzt wird, seinen eigenen theoretischen Rahmen zu erstellen, und nicht versucht, einen ihm von außen auferlegten Plan zu erfüllen ...“

Es ergeben sich so in einem Koordinatensystem (Schule – Hochschule einerseits und Theorie – Praxis andererseits) Felder von Aufgaben, die sich gegenseitig komplettieren: Zu der reflektorischen Arbeit in der ‚pre-service‘-Phase kommt die Durchleuchtung und Strukturierung der Erfahrungen und Aufgaben der ‚in-service‘-Zeit. Solche LFB-Veranstaltungen, unternommen von Hochschulen, dürften, wenn sie für Hochschule und Schule von Gewinn sein sollen, keine sporadisch praktizierten Unternehmungen sein, sondern müßten durch institutionelle Maßnahmen in gesicherte Kursarbeit münden. Daß durch solche neuen Aufgaben strukturelle und personelle Konsequenzen entstehen, kann man an den genannten Instituten ablesen. –

Jedes einzelne der in dieser Analyse angesprochenen Probleme würde eine eingehende Behandlung verdienen, eingehender als es hier möglich war. Hier ging es darum, mehr punktuell das aus den LFB-Einrichtungen Englands, Schwedens und Dänemarks speziell Englische, Schwedische und Dänische herauszuheben und in einigen Punkten vergleichend gegenüberzustellen.

C. Versuch einer Auswertung

Zum Zwecke der Kontrastierung dessen, was in diesem letzten Teil als Auswertung, als eine Art von Ertragsgewinnung gedacht ist und Bezug auf LFB-Verhältnisse in der Bundesrepublik haben soll, beginne ich mit zwei knappen, eigentlich sich widersprechenden Feststellungen in und mit unserer LFB.

Ein Viertel bis ein Drittel der Lehrerschaft meines Bundeslandes nimmt in jedem Jahr an Veranstaltungen unserer offiziellen, wohl geordneten LFB teil. Ähnlich ist es wohl in den anderen Bundesländern. – Im diesjährigen Urlaub lernte ich zwei Lehrer unseres Bundeslandes kennen, deren fachliche Tüchtigkeit und allgemeine pädagogische Interessiertheit sich vielfältig erwies. Beide hatten so gut wie keine Ahnung von der Existenz und den Möglichkeiten der LFB ihres Landes. Nun, vielleicht brauchten sie die organisierte LFB nicht ...

Vor diesem diskrepanten Hintergrund soll nun die Ertragsfeststellung für uns geschehen. Um nicht noch einmal die Ergebnisse zu wiederholen und sie dann auf uns zu beziehen sowie um Offenheit und Frag-Würdigkeit des Ertrags zu dokumentieren, stelle ich Fragen.

(1) Sollten wir nicht einige Fortbildungstage („Studientage“) für alle Lehrer haben? Zusätzlich zum bisherigen Unterrichtsdeputat? Oder durch Reduzierung der Unterrichtstage für Schüler?

(2) Darf LFB als positive Maßnahme hinsichtlich der Qualifizierung der Lehrer durch die negative Tatsache gewonnen werden, daß LFB zu Lasten der Schule geht? Im Klartext: Darf Unterricht ausfallen oder geordneter Unterricht durch schein-pädagogische Maßnahmen (Klassenzusammenlegungen u. ä.) gedeckt werden, damit Lehrer zur LFB gehen können?

- (3) Brauchen wir nicht Vertretungslehrkräfte für Lehrer, die zur LFB gehen? Wer soll sie stellen? Wie soll das organisiert werden?
- (4) Könnte nicht ein Teil der LFB in die eigene Schule gelegt werden? Sollte diese schulinterne Fortbildung nicht die Lehrerschaft der jeweiligen Schule selbst planen und organisieren?
- (5) Müssen LFB-Programme nicht beides aufnehmen: Fortbildungswünsche der Lehrer (solche einzelner Lehrer, von Lehrergruppen, von einzelnen Schulen) und Entwicklungsintentionen aus Theorie und Bildungspolitik? Wer entscheidet über die Akzentuierungen?
- (6) Müssen Ausbildung (*pre-service education*) und Fortbildung (*in-service-education*) in getrennten Institutionen vollzogen werden? Sollten nicht – um die deutschen Einrichtungen und Begriffe zu nennen – Studium, Referendariat und LFB stärker aufeinander bezogen sein, mindestens tendenziell und personell?
- (7) Wagen wir schließlich – vielleicht als Alternative zu dem vorigen Punkt – das Gedankenexperiment: Sollte nicht ein Teil der LFB – sicherlich kommt nur der überregionale in Frage – in der Universität/Hochschule seinen Platz finden (bei gleichzeitigem Ausbau der schulinternen LFB)? Müßten dann nicht die Mitarbeiter der zentralen LFB in die Hochschulen integriert oder ihre bisherigen Einrichtungen als Institute der akademischen Ausbildung assoziiert werden? Welche rückkoppelnden Auswirkungen hinsichtlich systematisierender Reflexion und pädagogisches Handelns hätten Integration oder Assoziation?

Literatur

- ANDERS, W. H.: Englands 'Open University'. In: Z. f. Päd. 18 (1972) H. 3, S. 431–452.
- ANDERSEN, H./OLSEN, T. P.: INSET – Teachers' Further Education. A Danish case study. Umdruck der DLH, 1978
- BOLAM, R./PORTER, J.: Innovation in-service education and training of teachers – United Kingdom. OECD 1976.
- BRINK, CHR.: Die Produktion von Fernkursen an der Open University. Eine Auswertung der bisherigen Erfahrungen im Hinblick auf ihre Bedeutung für die deutschen Fernstudienobjekte. Hochschuldidaktischer Forschungsbericht 11. Hamburg 1979.
- BRÜGELMANN, H.: Konzeption und Praxis der englischen Teachers' Centres. In: Z. f. Päd. 20 (1974) H. 2, S. 313–319.
- CANE, B.: In-Service Training, A study of teachers' views and preferences. Slough: National Foundation for Educational Research 1969.
- CHROUT, H.: Ein Lehrerfortbildungszentrum in England. In: Die Deutsche Schule, 69 (1974) H. 2, S. 120–128.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE: „Making INSET Work“, 1978.
- HENRICSON, S.-E.: Cost and efficient utilization of INSET for teachers. National Board of Education 1979.
- JOURDAN, M.: Englands „Offene Universität“. In: Z. f. Päd. 19 (1973) H. 2, S. 285–293.
- LAWTON, D.: Report on the visit to the Denmark's Lærerhøjskole. Umdruck des Council of Europe, 1976.
- MARKLUND, S./EKLUND, H.: Innovation in in-service education and training of teachers – Sweden. OECD 1976.
- MERRITT, J. E.: A change of focus. In: „The Times Educational Supplement“ vom 11. 7. 80.

- MERRITT, J. E.: School-based INSET – Everyday-life Curriculum. In: Curriculum Journal, Vol. 1 1/80), S. 21–23(a).
- FLOWDEN-REPORT: „Children and their primary schools“. H. M. 's Stationery Office. London 1967.
- ROY, W.: Bildung – Krise und Herausforderung. In: Sonnenberg, Internationale Briefe, Nr. 94, S. 29–34.
- SCHOOLS COUNCIL: „Teachers' Centre and the changing curriculum“. London 1970.
- THORNBURY, R.: „A Tumult of Centres“. In: THORNBURY, R. (Hrsg.): Teachers' Centres. London 1973.

Anschrift des Autors:

Herbert Chiout, Bergmannstraße 37, 3500 Kassel